

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Talita Prada*
Maria Lúcia Teixeira Garcia**

RESUMO

O objetivo deste artigo é situar as características da educação brasileira de modo a compreender a expansão da Rede de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. A relevância da pesquisa está em compreender, dentro dessa perspectiva de análise crítico-dialética, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no processo de desenvolvimento da educação brasileira, seus desdobramentos e contradições. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental que utilizou a perspectiva teórica crítico-dialética. O resultado mostra que houve expansão, em mais de 400% nos últimos dez anos, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, juntamente com a expansão dos ideários neoliberais que repercutiram diretamente na política de educação, evidenciando a ênfase na expansão física dos Institutos em detrimento das demais necessidades. Considera-se, por último, que, por mais que tenha sido um avanço quantitativo a oferta da educação profissional, tal política de expansão não possibilitou a adequação no quadro de profissionais necessários

19

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Eunápolis. Especialista em Direitos Sociais e Competências Profissionais, em Gestão Pública. (IFES/ES) Mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. talitaprada@yahoo.com.br

** Assistente social. Professora Associada II da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Psicologia Social. Bolsista de Produtividade do CNPQ. Coordenadora de Área de Serviço Social na Capes. Pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de Serviço Social da (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES. Bolsista de Produtividade do CNPq, membro do grupo de pesquisa Fênix da UFES. Coordenadora da área de Serviço Social na CAPES. lucia-garcia@uol.com.br

para a organização e o funcionamento adequado das Instituições, resultado de uma política de educação brasileira que, desde o início da década de 1990, tem sofrido com os ataques neoliberais.

Palavras-chave: *Política de educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Expansão.*

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN BRASILEÑA Y LA EXPANSIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES

RESUMEN

20 *El objetivo de este artículo es el de situar las características educativas de Brasil con el fin de comprender la expansión de la Red de Institutos Federales de Educación Profesional y Tecnológica. La relevancia de la investigación está en comprender, dentro de esta perspectiva analítica crítico-dialéctica, la expansión de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología en el proceso de desarrollo de la educación brasileña, su propagación y contradicciones. Se trata de una investigación de revisión bibliográfica y análisis de documentos que utilizó el punto de vista teórico crítico-dialéctico. Como resultados, hay una expansión en más de 400% en la última década de los Instituto Federales de Educación, Ciencia y Tecnología a partir de 2005, junto con la expansión de la ideologías neoliberales que repercutieron directamente en la política de educación, destacando el énfasis en la expansión física de los Institutos en detrimento de la demás necesidades. Se considera, por último, que si bien es un avance cuantitativo de la oferta de formación profesional, como política de expansión no permitió el ajuste en el personal profesional necesario para la organización y buen funcionamiento de las Instituciones resultado de una política de educación de Brasil que desde principios de 1990, ha sufrido con los ataques neoliberales.*

Palabras clave: *Política de educación. Instituto Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Expansión.*

BRAZILIAN EDUCATION POLICIES AND FEDERAL INSTITUTES EXPANSION

ABSTRACT

This article aims at situating Brazilian education characteristics in order to understand the expansion of Federal Institutes of Vocational and Technological Education network. This study is meant to understand within a critical-dialectic analytical perspective the expansion of Federal Institutes of Education, Science and Technology in the Brazilian education development process, its consequences and contradictions. It contains a literature review and document analysis that uses the critical-dialectics theoretical perspective. There was an expansion of more than 400% Federal Institutes of Education, Science and Technology over the last ten years, along with the spread of neoliberal ideologies that echoed directly in education policies reflecting on the emphasis on physical expansion to the detriment of other needs. Lastly, it considers that although the offer of vocational education has had a quantitative advance, the expansion policy has not allowed adjustments in the professional staff board necessary to the management and proper functioning of those Institutions as a result of a Brazilian education policy that has suffered from neoliberal attacks since the beginning of the 1990s.

21

Keywords: *Education policy. Federal Institutes of Education, Science and Technology. Expansion.*

1 INTRODUÇÃO

O que quer dizer, diz. Não fica fazendo o que, um dia, eu sempre fiz. Não fica só querendo, querendo, coisa que eu nunca quis. O que quer

dizer, diz. Só se dizendo num outro o que, um dia, se disse, um dia, vai ser feliz. (LEMINSKI FILHO, Paulo).

O objetivo deste artigo é situar as características da educação brasileira de modo a compreender a expansão da Rede de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o lócus do estudo. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura e análise documental, buscando trabalhar sob o ponto de vista da totalidade. Entende-se que é necessário o pensamento se orientar para a captação do todo de forma consciente, desvendando suas determinações e casualidades, sendo os fatos conectados à lógica da totalidade, sem perder de vista que a totalidade não é o agregado de fatos em si, mas que é necessário desenvolver, teoricamente, as formas imanentes do movimento da realidade, desenvolvendo-o como processo contraditório de ir e vir para o conhecimento do todo. (KOFLER, 2010).

22

Nesse caminho, a relevância da pesquisa está em compreender, dentro dessa perspectiva da análise crítico-dialética, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no processo de desenvolvimento da educação brasileira, seus desdobramentos e contradições.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é uma estratégia de intervenção do Estado, na qual o capital busca assegurar as condições necessárias para a sua produção e reprodução. Ao mesmo tempo, ela é parte da luta política dos trabalhadores em prol da sua formação, sendo um campo de embates de diferentes projetos educacionais que, para a sua apreensão, é necessária uma análise dialética. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013).

Desse modo, a história das políticas sociais brasileiras, a partir dos anos 1990, está fortemente marcada por uma política econômica monetarista e de ajuste fiscal. A política econômica, conjugada ao perfil de política social seletiva/focalizada com políticas pobres para os pobres, radicaliza e dramatiza as expressões da questão social (BEHRING, 2011) manifestadas na política de educação.

Isso pode ser identificado quando se depara com a classificação do Brasil pelo Banco Mundial como sendo a 7ª economia mundial (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2014), enquanto que, quando se fala em educação, os estudantes brasileiros ficaram em 38º lugar, entre os jovens de 44 países, na solução de questões matemáticas num teste realizado pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014). Já em 2011, o país ficou em 88º lugar no ranking mundial da educação, publicado pelas Nações Unidas. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2011). O que parece contraditório concretiza-se, ao mesmo tempo em que a economia cresce mundialmente, a educação padece de precárias condições de materialização. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média de distorção idade/série é de 15,2% para alunos do primeiro ao quinto ano, 28% dos alunos do sexto ao nono ano e 30% entre os estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013b). Em 2011, havia 92% das crianças em idade escolar frequentando a escola, sendo que 3,6 milhões de crianças brasileiras não tinham esse direito garantido e estavam fora dela. (BRASIL, 2013).

Os números demonstram que a educação brasileira está distante das prioridades nacionais. No ranking de gastos com alunos de 1ª a 4ª série, feita pela Unesco, com base em dados de 92 países, o Brasil aparece em 56º lugar, atrás

da Colômbia, do Uruguai e da Namíbia. Apesar de a Constituição Brasileira determinar um investimento de 25% da receita dos estados e municípios no ensino básico, segundo a Unesco, foi de 4,4% do PIB, em 2002. (CASTRO, 2009, p. 92).

Em 2013, foram destinados 6,6% do PIB para a educação; sendo 5,4% para a educação básica e 1,2% para a educação superior. (BRASIL, 2013d). Ainda assim, de acordo com a OECD (2014), o gasto anual por estudante no Brasil refere-se a um terço do que se investe em média nos países da Organização e é o segundo mais baixo entre os países da OCDE e os países parceiros.

Em 2015, no segundo governo Dilma, com o lema “Pátria educadora”, a presidente anunciou um corte de R\$ 7 bilhões no custeio do Ministério da Educação, assegurando aqui o cumprimento da meta de *superávit* primário.

24

A redução do gasto público na educação, a partir da década de 1990, norteia a formulação das políticas sociais, fruto do ideário neoliberal. Em consequência disso, a descentralização e a focalização passam a orientar essas políticas negligenciadas pelo poder público, sendo a focalização estratégica na obtenção da eficácia, dada a “pregada” escassez de recursos. (CASTRO, 2009).

Vale lembrar que o financiamento da educação é originado da receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; da receita de transferências constitucionais e outras transferências; da receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais; e outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996).

Costa (2010), apropriando das reflexões de Tedesco, destaca que a política de redução de recursos na educação ou na área social é

algo já estabelecido, que funciona na lógica do “cobertor curto”, em que o que vale é definir a parte do corpo que ficará descoberta de forma a suportar melhor o frio. Como aponta Ferguson (2013), as concessões que o capitalista permite para a área social são para a estabilização do sistema de modo que não fiquem ameaçados os ganhos do capital e para que não haja a redução dos lucros e o acirramento da luta de classes.

Sobre a educação, o discurso do direito, se não estiver revestido das condições materiais capazes de assegurá-lo, é um exercício de cinismo e a palavra mais correta para designá-la seria privilégio, uma vez que o acesso a ele seria restrito a uma minoria, como ocorre nos países latino-americanos. A educação para o emprego pregada pelos neoliberais, quando aplicada a toda a sociedade, não é outra coisa que não a educação para o desemprego e para a marginalidade. (GENTILI, 2010).

25

Desta forma, considerando a dependência econômica brasileira como país de capitalismo periférico, bem como a função social da educação dentro desse contexto, é pertinente identificar quais tendências econômicas e sociais têm assumido no processo de execução das políticas educacionais brasileiras, considerando a influência dos organismos multilaterais, em destaque o Banco Mundial, uma agência de regulação, não de doações. O Banco se interessa em promover o crescimento econômico por meio do investimento em capital, sendo a educação uma das áreas de investimento, mas não a mais importante. Além disso, responde a iniciativas de empréstimos e ainda as estimula. (TORRES, 2010).

A estratégia de contenção da pobreza que o Banco adota é via educação que, de acordo com o BM, significa uma diversidade de ações, inclusive a diminuição do número de pobres pelo próprio controle da natalidade (crescimento demográfico). Para o BM, a

educação pode influenciar de forma positiva no controle da natalidade, impedindo um aumento desordenado da população pobre. A pobreza leva ao temor pela segurança e gera um clima desfavorável para os negócios, tendo em vista uma possível contestação popular e, assim, com os conflitos, pode haver o comprometimento da ordem social e dos negócios. (LEHER, 2013).

Em relação às condições de financiamento do BM, os créditos concedidos à educação integram a dívida externa do país com instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de créditos do BM se autodenomine de cooperação ou assistência técnica, não passa, na verdade, de empréstimos convencionais, tendo em vista os pesados encargos que ocasionam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. (FONSECA, 2010).

26

O financiamento do BM à educação brasileira representa um negócio caro para o setor. Em primeiro lugar cabe mencionar que, para receber o crédito do BM, o país tem que desembolsar um montante muito maior, sem contar com os custos referentes ao pagamento de juros e taxas de compromissos. Tendo-se em vista que os projetos educacionais têm exigido quase o dobro do tempo previsto para a sua execução, esta última taxa pode representar um aumento considerável dos custos dos projetos. Acresce ainda a despesa com ajustes de câmbio, decorrentes de práticas internacionais relativas à cesta de moedas, que podem acarretar aumento considerável da dívida. (FONSECA, 2010, p. 178).

A par disso, são impostas condicionalidades econômicas, às quais tanto o FMI, o BM e a maioria das instituições identificadas como

parte do consenso de Washington¹ seguem ao pé da letra. A formulação das políticas públicas, assim, está condicionada a dois elementos: a privatização e a redução do gasto público, uma como parte estratégica da outra. (TORRES, 2010).

Atravessado por uma intensa crise econômica e institucional, o Brasil adota um conjunto de políticas para os países pobres, definidas pelo BM, que gera impactos negativos e profundos sobre a educação brasileira. Regidas agora pela racionalidade financeira, as políticas educacionais não reconhecem mais a universalidade do direito à educação gratuita nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis. Regida pelo princípio de equidade, a educação é orientada segundo as demandas da economia. (KUENZER, 1999).

Na mesma direção, Costa (2010) afirma que a tendência atual na educação da América Latina é promover uma “reforma” nos sistemas educacionais direcionadas para a busca da eficiência e da equidade. A revolução tecnológica e a cidadania seriam solidárias na nova sociedade que se forma e a educação é associada à melhoria da qualidade de vida, à consolidação dos valores democráticos e ao crescimento econômico. Tal “reforma” é marcada pela teoria do capital humano, construída na década de 60, presente no desenvolvimento da educação brasileira como ditames do capital e premissa do BM. (COSTA, 2010). A educação, assim, conduziria a um novo padrão de desenvolvimento econômico, havendo com isso a associação estática de crescimento econômico com escolarização, não existindo

27

1 Conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como o FMI e o Banco Mundial, elaborado em 1989. Entre o estabelecido para ser adotado pelos países para promoção do desenvolvimento econômico e social estavam: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros e câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com a eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação, desburocratização e direito à propriedade intelectual. (TAVARES, 2011).

um estabelecimento teórico consistente de uma relação causal entre ambos. (COSTA, 2010).

Desenvolve-se, com isso, a noção de capital humano, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade em face das colossais desigualdades entre as nações e grupos sociais. Portanto, quanto mais desigual e regressivo o capitalismo existente, mais ênfase se dá ao papel da educação, marcado pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista. (FRIGOTTO, 2005).

O Banco Mundial e os organismos internacionais têm direcionado a educação básica para a contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2000). Nessa direção, a educação básica exerceria um importante papel de integração social. A educação é considerada pelo Banco como maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia para ajudar os países a reduzirem a pobreza e promoverem melhores níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento social. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e da possibilidade de proporcionar serviços sociais básicos para o pobre. (WORLD BANK, 1990).

28

O discurso é que as nações periféricas, que investem pesadamente em capital humano, se tornem nações avançadas em virtude do seu desenvolvimento. Assim ocorre com os indivíduos que investem neles mesmos, em educação e treinamento, ascendem para outro patamar na escala social. (FRIGOTTO, 2010).

Em oposição a tal discurso, Frigotto (2005) destaca que a mudança da realidade social historicamente construída no Brasil requer fazer uma travessia contraditória e complexa, que implica atuar sobre a realidade até então produzida e buscar formas de mudanças estruturais que radicalmente a modifiquem. Desse modo, não se

superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, ao mesmo tempo, superar a materialidade das relações que as produzem.

Fugindo da perspectiva da educação básica para a contenção da pobreza pela via da teoria do capital humano (OLIVEIRA, 2000), Duarte (2012) defende que a pobreza impacta as condições de aprendizado na escola², enfatizando que a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas não a considera como determinante para o sucesso ou fracasso escolar. Com uma perspectiva de educação e pobreza contrária àquela defendida pelo Banco Mundial, a autora considera que a escola não enxerga a pobreza como condicionante ao sucesso escolar e, com base no estudo elaborado com a comparação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e das porcentagens de beneficiários do Programa Bolsa Família de todo o Brasil, sustenta que a pobreza influencia diretamente no desenvolvimento escolar, visto que suas conclusões indicam que as escolas com menor IDEB apresentavam uma porcentagem alta de alunos beneficiários do Bolsa Família – programa destinado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil. (DUARTE, 2012).

29

Em relação a essa democratização e ampliação do acesso à escola, o processo de expansão do acesso à escola pública não se deu de forma a garantir o direito à educação e aos demais direitos sociais,

2 Duarte (2012), em sua tese, ressalta a educação em sentido amplo, mas utiliza o espaço escolar como lócus de compreensão desta política.

mas foi ocasionado pela queda na qualidade³ do ensino, precarização e desprofissionalização da escola pública⁴. (ALGEBAIL, 2009).
Questão esta reafirmada por Lessa:

Neste contexto de maximização do papel da escola e da educação, mas não de sua qualidade, as instituições escolares são transformadas em espaços em que cabem quase todas as aprendizagens e onde o ato de educar pode ser realizado por todos. Neste sentido, voluntários podem oferecer aprendizagens esportivas, culturais, artísticas, religiosas e até de suporte às disciplinas, numa clara alusão ao fato de que educar é uma tarefa simples, não especializada, que pode ser realizada por qualquer um, em claro processo de “desprofissionalização” e desqualificação desta atividade. (LESSA, 2013, p.123).

30

A expansão das vagas se deu principalmente pela redução da repetência. A partir da primeira gestão de FHC houve o estranhamento dos problemas da eficiência do ensino e da baixa produtividade. O argumento passava pela ideia de que o acesso à escola não era uma questão de ampliação das vagas, mas sim da liberação do alto índice de vagas retidas por alunos repetentes, principalmente nas séries iniciais, logo a redução da repetência seria uma resposta dada, até então, à ampliação do acesso à educação. Tal situação não leva à expansão do acesso com garantia da qualidade, mas a uma queda

3 A qualidade da educação aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/ lesbofóbica/ transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013).

4 Um dado que atualmente chamou a atenção: 52% dos docentes do ensino médio não têm formação na disciplina que lecionam. A área mais crítica é a de exatas. Na disciplina de Física, somente 19,2% dos docentes têm licenciatura na disciplina, em química, 32% e em Português 70%. (BALMANT, 2014).

na avaliação dos alunos que leva à maior aprovação. (ALGEBAILLE, 2009).

Ao contrário da tentativa de universalização da educação básica, o sucesso escolar não é alvo de universalização, há uma grande discriminação dos alunos pobres e não há debate de forma contínua e sistemática sobre os impactos da pobreza na política social de educação. (DUARTE, 2012). A par disso, há o grande problema de falta de condições de atendimento existente nas instituições educacionais, bem como o despreparo do profissional no processo de ensino e aprendizagem, os baixos salários e, ainda, a falta de condições de trabalho. Contudo, a responsabilização individual dos professores é tão perversa quanto a responsabilização individual dos alunos em relação ao fracasso ou sucesso escolar. (DUARTE, 2012).

A relação feita entre educação e pobreza demonstra necessariamente que a quantidade e a qualidade da educação estão intrinsecamente relacionadas aos fatores econômicos, especialmente às questões relacionadas à qualidade. (DUARTE, 2012).

Aqui será adotada a perspectiva de análise da escola brasileira pelo plano escolar e não pelo educativo. Compreende-se a função central que tem para a educação o processo de ensino-aprendizagem, mas entende-se também que, para que a escola exerça bem esta função de ensino, ela necessita de todo um suporte que crie condições objetivas para o estudante conseguir desenvolver seu processo de aprendizagem.

Como foi possível dissociar durante tantos anos a relação entre as condições de vida da população em torno das escolas do fator dificultador de ingresso e de permanência de crianças e adolescentes no sistema oficial de educação? [...] Como pudemos atomizar os problemas de evasão, repetência, abandono, não acesso às escolas e às universidades a um simples desinteresse ou

incompetência, seja dos pais, dos diretores, dos professores ou dos próprios estudantes? (SILVA, 2012, p.27).

A denúncia acima alerta para a necessidade de se pensar essa realidade como um espaço que requer ações interdisciplinares e intersetoriais que ampliem a possibilidade de uma educação que compreenda o homem como um ser histórico e social, com a compreensão que a educação é um direito social inscrito dentro das demais políticas sociais.

Diante da precariedade de outras políticas (e não há como negar que, em muitas localidades, somente a escola é a manifestação concreta do poder público), a instituição escolar tem assumido o papel, quase messiânico, de trazer soluções para necessidades diversas, deixando em lugar secundário sua função de prover conhecimentos científicos, históricos, da linguagem, matemáticos, do campo cultural etc.. (LESSA, 2013, p. 120).

32

A partir da consideração de Fonseca (2010) de que o empréstimo de ajustamento setorial possibilita a extensão de ações específicas de um determinado setor a todo o setor educativo, e que o Banco Mundial passa a investir prioritariamente na educação básica pelos benefícios sociais e econômicos que ela pode garantir, é mister analisar a influência das diretrizes do BM e da teoria da dependência latino-americana na expansão da Rede de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Ou seja, é mister compreender como está situada a expansão dos Institutos na oferta da educação básica, técnica, tecnológica e superior dentro da política educacional brasileira.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O objetivo aqui é entender e situar o processo de expansão⁵ dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em face da adoção de políticas sociais de viés neoliberal. Este objeto requer compreender o contexto em que se insere a expansão dos Institutos Federais e conhecer sua institucionalização e as diretrizes que o influenciam.

Deste modo, a educação profissional é permeada por uma série de debates que envolvem discursos e práticas que expressam, muitas vezes, o caráter funcionalista assistencialista, que foram alvo de críticas dos movimentos organizados da sociedade civil. Com isso, a educação e o trabalho constituem temas complexos que envolvem cidadania, participação, promoção social, desenvolvimento regional, que acabaram fundamentando a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BARBOSA, 2012).

33

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se deu em uma velocidade que chama a atenção dos analistas da área. No período de quase cem anos (1909 – 2002) foram criadas 142 escolas técnicas em todo o país. Enquanto que, em 12 anos dos

5 Não iremos nos debruçar em compreender o histórico da educação profissional e tecnológica brasileira e a história dos Institutos Federais, visto que autores, como Santos (2011), Ramos (2006) e Mattos (2013) já se aprofundaram no tema. Para saber mais, ver: SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205 – 224; RAMOS, M. N. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do Cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2006; MATTOS, M. dos S. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

governos dos presidentes Lula e Dilma, foram criadas mais de 412⁶ instituições. (BRASIL, 2013a). Na Tabela 1 (abaixo) apresentam-se dados desse crescimento⁷ (IFs implantados entre 2003 e 2014).

TABELA 1 - Expansão de IFs no Brasil

ESTADO	IFs até 2002	IFs Implantados 2003 - 2010	IFs em implantação 2011 - 2014	Expansão	Total	População (2014)	Quantidade de habitantes por IFs
Espírito Santo	06	11	03	14	20	3.838.363	191.918
Rio de Janeiro	08	18	08	26	34	16.369.178	481.446
São Paulo	03	18	16	34	37	43.663.672	1.180.099
Minas Gerais	22	19	14	33	55	20.593.366	374.424
Santa Catarina	08	16	10	26	34	6.634.254	195.125
Rio Grande do Sul	12	12	16	28	40	11.164.050	279.101
Paraná	08	03	10	13	21	10.997.462	523.688
Mato Grosso do Sul	-	01	09	10	10	2.587.267	258.726
Mato Grosso	03	07	04	11	14	3.182.114	227.293
Distrito Federal	-	02	08	10	10	2.789.761	278.976
Goiás	06	07	09	16	22	6.434.052	292.456
Amapá	-	-	04	04	04	734.995	183.748

34

6 Os dados no site do MEC sobre os Institutos Federais divergem na quantidade de Instituições criadas. Há dados que, ao final de 2014, haveria 562 e 554 unidades. Por meio da consulta nos site dos IFs, identificamos que, no final de 2014, houve a implantação de 570 instituições.

7 A distribuição dos dados foi apresentada pelo Ministério da Educação, na qual os IFs foram somados aos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – CEFETs. Dezoito unidades dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais mantiveram configuração institucional e optaram por permanecerem como CEFETs e não se tornarem IFs. (BRASIL, 2013a).

Tocantins	02	04	02	06	08	1.478.163	184.770
Rondônia	01	04	02	06	07	1.728.214	246.887
Amazonas	06	06	04	10	16	3.807.923	237.995
Roraima	01	01	02	03	04	488.072	122.018
Pará	07	06	06	12	19	7.969.655	419.455
Acre	-	01	04	05	05	776.463	155.292
Piauí	05	09	06	15	20	3.184.165	159.208
Rio Grande do Norte	05	12	04	16	21	3.737.960	177.998
Paraíba	06	03	09	12	18	3.914.418	217.467
Sergipe	03	-	07	07	10	2.195.662	219.566
Alagoas	04	-	11	11	15	3.300.938	220.062
Maranhão	04	10	12	22	26	6.794.298	261.319
Ceará	05	17	07	24	29	8.778.575	302.709
Pernambuco	08	06	10	16	24	9.208.511	383.687
Bahia	09	11	11	22	31	15.044.127	485.294
TOTAL	142	204	208	412	554	198.700.000	358.664

Fonte: Ministério da Educação.

35

Até 2003, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica contava com 142 instituições no Brasil. Contudo, embora o contexto controverso de privatizações, concessões e redução do Estado nas políticas sociais brasileiras, a expansão dos IFs foi iniciada em 2005 na primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal e continuada na sua segunda fase, em 2007, com previsão de 554 instituições até 2014. (BRASIL, 2013a).

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) acreditam que

[...] Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão

objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização. (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 73).

36

A expansão da Rede de IFs foi possível por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. (BRASIL, 2008a). As diretrizes da expansão apontam que um dos objetivos dos Institutos era possibilitar o desenvolvimento regional. Contudo, a Tabela 1 apresenta que, embora possa ter havido essa intencionalidade e a expansão das instituições tenha ocorrido no interior e nos estados onde não havia IFs, tal expansão não promoveu grandes alterações no quadro assimétrico do desenvolvimento nessas regiões, como se previa como um dos seus objetivos.

Com exceção dos estados de São Paulo e do Ceará, que tinham apenas três e cinco instituições respectivamente, os demais estados que mais cresceram já tinham, pelo menos, oito instituições, sendo eles: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, os estados com menor crescimento foram: Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Acre e Sergipe, que tiveram um crescimento de três a sete instituições. Tais estados tinham até três instituições antes da expansão e se mantiveram com um número pequeno relacionado às demais regiões. Nota-se que, apesar da menor densidade populacional característica da região norte do Brasil em contraposição às regiões sudeste e sul, permanecem a concentração do investimento dos Institutos nas regiões sul e

sudeste, o que historicamente tem sido notado no Brasil também em outras áreas.

Outro exemplo está relacionado às regiões norte e sul do Brasil. Se somarmos a quantidade de habitantes por IFs de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná teremos um total de 997.914 habitantes, divididos pela quantidade total de IFs da região, que somam 95 instituições, teremos em média 10.504 habitantes por Instituto. Já na região Norte, que historicamente recebe menos investimentos e recursos proporcionalmente a sua densidade geográfica e desenvolvimento social, existem 1.550.165 habitantes. Com a divisão do número de habitantes pela quantidade de IFs que, da região, é de 63 instituições, há uma quantidade média para a região de 24.605 habitantes por IF. Mais que o dobro do quantitativo da região sul, o que pode indicar que as assimetrias regionais continuam altas.

Isso sem deixar de mensurar que a densidade populacional das regiões citadas é completamente oposta. A densidade populacional da região sul indica que há maior possibilidade de garantia de acesso e permanência aos estudantes da região sul do que para os estudantes da região norte. Estes porque, possivelmente, enfrentam dificuldades de acesso às instituições, tendo em vista a complexidade do território e a restrita quantidade de IF na região. Possivelmente, uma das alternativas governamentais assumidas para possibilitar a educação para comunidades com mais dificuldade de acesso, da região norte, seja a educação a distância, considerada pelas autoras como uma forma de aligeiramento e precarização do ensino, já que tal modalidade enfrenta sérios problemas para que a qualidade seja garantida.

Tal situação mostra que, por mais que possa haver uma tentativa da priorização de critérios técnicos em detrimento de critérios políticos, clientelísticos para a definição das áreas geográficas que

deveriam receber as novas unidades, falta uma explicação sobre a tamanha disparidade regional ainda existente entre as regiões sul, que, historicamente, recebe mais recursos, e a região norte que, na mesma proporção, parece menos lembrada, quando o assunto é expansão da rede federal.

Os questionamentos não param por aí. Se uma das diretrizes do Instituto é o desenvolvimento local e regional, o que as autoras consideram uma grande tarefa para uma instituição de educação básica, profissional e superior (BRASIL, 2008b), o que explica as divergências entre as regiões sudeste e nordeste?

A região sudeste tem, em seu histórico, um amplo processo de desenvolvimento, destaque em relação às demais regiões do país. Recebe migrantes do país inteiro em busca de melhores condições de vida e trabalho, em especial do nordeste. Com a expansão da Rede Federal, o sudeste recebeu uma quantidade de Instituições que praticamente o equipara com o nordeste em relação à quantidade de habitantes por IF (o sudeste apresenta em média 15.259 habitantes por IF, enquanto o nordeste tem 14.361 habitantes por Instituto).

O sul do país, que antes da política de expansão tinha 28 instituições, com a expansão saltou para 95 instituições, tendo uma população regional de 28.795.766 habitantes. Na região nordeste existiam 49 instituições, com a política de expansão passou a ter 194 Institutos, com uma população total de 56.158.654 habitantes. E por último, a região sudeste, que antes da expansão contava com 39 Institutos, com a expansão, saltou para 146, sendo sua população total de 84.464.579 habitantes.

Tais dados podem indicar que, por mais que tenham sido adotados critérios técnicos para a expansão da rede, os critérios políticos também influenciaram o processo de expansão da Rede Federal, já

que as disparidades regionais não foram enfrentadas de forma que fossem superadas ou até mesmo amenizadas. O que ocorreu foi a possibilidade de aumentar a oferta de matrículas e de interiorizar a rede federal. Contudo, as disparidades regionais continuaram, já que o aumento da quantidade de vagas e da quantidade de Institutos não possibilitou a superação deste quadro de desigualdades.

Com o processo de expansão dos IFs, foi elaborado o documento *Concepção e Diretrizes* para direcionar o processo de expansão e instituição dos novos campi. O documento destaca que os IFs prezam pela justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias e por uma formação profissional ágil e eficaz. Ele vem responder à demanda por formação profissional e a difusão do conhecimento científico e tecnológico no suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL, 2008b).

A análise do documento *Concepção e Diretrizes* revela as diretrizes que impulsionam – ou deveriam impulsionar – o desenvolvimento dos IFs. O documento tem uma recorrência de termos-chave que direcionam a compreensão do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo: desenvolvimento local e regional; ação integrada; incubadora de políticas sociais, observatório de políticas públicas; rede social; autonomia; inclusão social; trabalho; progresso socioeconômico; todo social; cidadania; dignidade; justiça; qualidade social; equidade; dentre outras.

O documento *Concepção e diretrizes* utiliza muitos termos sem definir os conceitos adotados na sua utilização. A análise de algumas questões apresentadas, como, por exemplo: o conceito de política social, justiça, equidade, solidariedade e transformação social podem perpassar as mais diversas compreensões e são colocadas como diretrizes sem a devida problematização que as envolve, faltando

compreensão da realidade de forma mais completa, considerando as complexidades que estão envolvidas em todo o processo de expansão da Rede Federal.

O documento destaca o convênio assinado pelo governo brasileiro com o Banco Mundial para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica já na década de 1970 (BRASIL, 2008b). Nesse período a crise econômica brasileira e o enfraquecimento da ditadura militar impactaram no projeto nacional de desenvolvimento, com resquícios na década de 1980, marcada pela recessão econômica e pela formação profissional para a produção em série e padronizada. (MATTOS, 2013).

40

Apesar de ter passado mais de quarenta anos após tal convênio ser celebrado, o BM ainda influencia a educação profissional e tecnológica brasileira. O ensino proporcionado pelos IFs passa por consequências advindas da condição de inserção do Brasil como país de capitalismo periférico, dependente, que tem sua função na economia mundial como produtor de matérias-primas (não podendo ser entendido fora desse contexto).

O que o documento prevê para os IFs tem grande amplitude que vai desde o desenvolvimento local e regional que, por si só, é uma grande tarefa destinada a uma instituição de educação federal, até a melhoria do padrão de vida da região que está localizada, realizada por meio de uma ação integrada com outros atores sociais, dentro do território.

Outro fator que surge é a materialidade da instituição como incubadora de políticas sociais e observatório de políticas públicas que não é detalhada. Fala-se em ambas as questões, todavia, uma vez mais, deixa-se de problematizar o que isso seria em meio à execução de uma política de formação profissional e tecnológica

ser incubadora de políticas sociais. É construir uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade? Que concepções são utilizadas para o entendimento e materialização destas questões? A política social é apenas um saber? O observatório de políticas públicas tem o poder político, mais do que técnico, que também é preciso ser considerado, de colaborar na estruturação das políticas públicas para a região de forma efetiva? São questões que, quando problematizadas numa perspectiva crítico-dialética, não podem ser encaradas de forma simplista com apresenta o documento.

A polêmica não para por aí. Outra diretriz não problematizada é a questão do Instituto como rede social. Será que a concepção de rede adotada é a trazida por Castells (1999) de que a rede surge como uma estrutura funcional ao sistema capitalista para a manutenção da ordem? Assim se estabelece a confusão, é manutenção da ordem ou transformação social? Com base no documento, não se pode responder a muitas perguntas dado o emaranhado de informações que ele apresenta.

41

A questão da participação também é controversa; estaria ela envolta à perspectiva neoliberal de repasse de uma série de responsabilidades para outros setores, inclusive o privado, e atores sociais, conforme preveem as diretrizes dos organismos internacionais? Ou seria outra a perspectiva adotada? Se for outra a perspectiva, o que será feito para concretizá-la não é alvo do debate.

Em meio a este enredado de questões e desta diversidade de situações que envolvem o papel descrito para os IFs está o que é considerado pelas autoras como sendo o principal deles, ou, se não, o principal, é que mais se investe na operacionalização: a oferta de vários níveis de educação, desde a educação básica, até

a pós-graduação (BRASIL, 2008b), que utiliza, inclusive, a forma de educação a distância.

Como princípio em sua proposta político pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008b, p. 27).

42

Nesta gama diferenciada de possibilidades de ofertas educacionais, há também a execução de programas federais, como o Mulheres Mil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Tais programas fazem parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal. O programa Mulheres Mil foi implantado inicialmente como projeto-piloto em 13 estados das regiões norte e nordeste do país por meio de uma parceria com *colleges* (faculdades) canadenses em 2007. Desde então, cerca de 1,2 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos (BRASIL, 2014). Já o Pronatec tem o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica do país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. (BRASIL, 2015).

Ambos os programas reforçam formas precárias de articulação do ensino técnico com o ensino médio, tanto na rede federal quanto nas estaduais, lógica que não se altera nas novas propostas em que

a política educacional busca, no contexto da crise global, resolver a problemática da formação profissional para o mercado por meio da criação do mercado da formação. (LIMA, 2012).

Além destes programas de qualificação profissional, existem, nos IFs, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência. O PNAES tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. As ações de assistência estudantil compreendem: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010). O programa, que inicialmente foi destinado às universidades, foi estendido aos Institutos Federais para os estudantes dos cursos integrados com ensino médio e subsequente, além dos cursos superiores. Os critérios e metodologia utilizados para a seleção dos alunos são definidos pelas próprias instituições (BRASIL, 2010) por meio de regulamentações internas que definem os auxílios, valores, duração e outras questões cabíveis.

43

Já o programa Bolsa Permanência é destinado a estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio e que estão matriculados em curso de graduação de carga horária diária média ou superior de cinco horas diárias, e estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Os valores das bolsas são de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais estudantes. (BRASIL, 2013c).

Perpassados pela diversidade inerente à institucionalidade dos IFs no que diz respeito aos programas de permanência aos estudantes e a sua identidade institucional, há, ainda, o ensino a distância.

A ampliação do ensino a distância seria outra recomendação dos organismos internacionais e que contradiz muitas diretrizes elencadas para os IFs, como a qualidade, a construção de novos conhecimentos, a inserção cidadã e a transformação social. Afirma-se isto por acreditar que a educação a distância é mais uma forma de sucateamento da educação prevista pelo BM e que não está comprometida com a qualidade do ensino, com a inserção cidadã, a transformação social, tampouco com a pesquisa e a extensão.

O investimento em cursos profissionalizantes de formação continuada, nos mais diversos níveis, abarca a noção de capital humano, que é pregada como capaz de promover o desenvolvimento de uma nação, bem como possibilitar a ascensão de um indivíduo a outro patamar da escala social, noção amplamente adotada pelo BM. (FRIGOTTO, 2010).

44

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas essas questões que surgem no interior dos Institutos, pode-se identificar o que Frigotto (2005) já alertara ao destacar que a mudança da realidade social historicamente construída no Brasil requer uma travessia contraditória e complexa, que implica atuar sobre a realidade até então produzida e buscar formas de mudanças estruturais que radicalmente a modifiquem. Deste modo, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, ao mesmo tempo, superar a materialidade das relações que as produzem.

Logo, por mais que os Institutos possam contribuir para o desenvolvimento local, superdimensionar seu papel em face das contradições que se apresentam como características de desenvolvimento educacional e econômico brasileiros é, no mínimo, abortar qualquer tentativa de pensar a realidade de forma mais

reflexiva e crítica e desconsiderar o lócus ocupado pelo país na dinâmica mundial da economia.

Desse modo, quanto mais desigual e regressivo o capitalismo existente, mais ênfase se dá ao papel da educação. Logo, não é por mera coincidência que, no Brasil, o penúltimo país mais desigual do mundo, exista a expansão de uma rede de ensino que capacita para o mercado de trabalho, ainda que não haja emprego para todos e apresente tais diretrizes para sua (não) execução. (FRIGOTTO, 2005).

Por outro lado, por mais que se conceba a educação como um direito, o documento *Concepção e Diretrizes* ressalta com maior ênfase o combate às desigualdades do que a promoção da igualdade e do direito. Portanto, mais que promover, por meio dos princípios de igualdade, o acesso à educação, o direito seria regido agora pela racionalidade financeira, não mais reconhecido como universal em todos os níveis e gratuito nos estabelecimentos oficiais. À vista, a educação passa a ser regida pelo princípio de equidade, em que o tratamento diferenciado é feito segundo as demandas da economia. (KUENZER, 1999).

45

Logo, está aqui mais uma característica da educação brasileira e que baliza a expansão dos IFs: a lógica liberal do capital humano. Advinda da associação entre educação e crescimento (econômico ou social) (COSTA, 2010), a educação é vista como capaz de contribuir para o progresso socioeconômico sem alterar as estruturas sociais que a determinam, o que é, no mínimo, falacioso (FRIGOTTO, 2005) e que permeia o documento institucional.

Logo, a ideia é que por meio da capacitação da mão de obra que se pode resolver o problema da inserção no mercado, como se no mercado houvesse lugar para todos. Por conseguinte, por mais que

o discurso seja de uma educação comprometida com o todo, com a construção do conhecimento, enfatiza-se a questão da formação para o trabalho na perspectiva do capital humano, assim, os sujeitos dotados de capital humano serão capazes de promover todas as mudanças sociais necessárias, tanto no nível global como local.

Destarte, por meio do capital social, seria possível uma sociedade democrática, justa, autônoma, solidária, inclusiva, equilibrada social e ambientalmente, em que os indivíduos comprometidos socialmente poderiam promover ações políticas de transformação social por meio do exercício da cidadania e os IFs seriam capazes de promover isso tudo por serem um instrumento de resgate da cidadania e da transformação social, assim sendo, instrumento de “salvação da humanidade”.

46

Parece até poesia, principalmente pelo romantismo e beleza das palavras, mas que, infelizmente, carece de concretização. Entende-se que nenhuma política de educação profissional e tecnológica poderá promover tamanhas transformações dentro de uma economia latino-americana de caráter dependente e periférico que ocupa posição específica de subordinação no desenvolvimento do capitalismo mundial como nação dependente.

Nesse processo de expansão do IFs e ainda de se buscar a efetivação de suas diretrizes e concepção, a expansão nos diversos estados brasileiros não foi acompanhada pela estruturação e reestruturação das estruturas físicas das instituições, nem tampouco pela adequação do quadro de profissionais necessário para o seu funcionamento com qualidade e efetivação de suas diretrizes, provocando a fragilização do processo de ensino/ aprendizagem e do trabalho profissional. (SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Logo, por mais que não tenha havido uma adequação no quadro de profissionais necessários para a organização e o funcionamento das Instituições, assim como ocorreu com a expansão física da rede federal, houve a expansão de vagas para novos estudantes e servidores e que, por mais que tenha havido percalços pelo caminho, a expansão, em mais de 400%, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, totalizando 575 instituições em janeiro de 2015, significou um avanço para a Política da Educação brasileira que, desde o início da década de 1990, tem sofrido com os ataques neoliberais.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Faperj, Lamparina, 2009.

BALMANT, O. 52% dos docentes do ensino médio não têm formação na disciplina que lecionam. **Último segundo**, 10 abr.2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-04-10/52-dos-docentes-do-ensino-medio-nao-tem-formacao-na-disciplina-que-lecionam.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

47

BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais: Reflexões sobre a Ifetização a partir do Processo de Elaboração do Regime Geral dos IFS.** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008b.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2013a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Indicadores Educacionais**. 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

48

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Brasília, 2013c. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino**. 2013d. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC**. SIMEC – Módulo público. 2013. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres Mil**: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília, 2015. Disponível em: <pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 08 mar. 2015.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Brasil tem 3,6 milhões de crianças e adolescentes fora da escola em 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26117/brasil-tem-36-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-em-2011/>> Acesso em: 08 maio 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. B. T. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise da universidade e das cotas. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. C. T. **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. SP: Cortez, 2009, p. 242 – 259.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: 2013. (Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, s.3).

49

COSTA, M. da. A educação em tempo de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43 – 76.

DUARTE, N. de S. **Política Social**: Um estudo sobre educação e pobreza. 2012. Tese. (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília/DF, 2012.

FERGUSON. I. Austeridade no Reino Unido: o fim do estado de bem estar social? **Argumentum**, Vitória (ES), v.5, n. 2, p. 65 -88, jul./dez. 2013.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 159 – 196.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.).

Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 57 – 82.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 73 – 102.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____. **Pedagogia da exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 215 – 238.

KOFLER, L. **História e Dialética:** estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010. (p.55 – 225).

KUENZER. A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo:** Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121 – 140.

50

LEHER, R. Agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais. **Observatório Social de América Latina**, v. XIV, p.95 - 110, 2013.

LESSA, S. E. do C. A educação contemporânea , o combate à pobreza e as demandas do trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 113, p.106 – 130. jan./mar. 2013.

LIMA, M. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91 mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>>. Acesso em: 06 maio 2015.

MATTOS, M. dos S. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil:** a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. Education at a Glance 2014: OECD indicators. **OECD Publishing**. Disponível em <<http://www.oecd>.

org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> Acesso em: 30 mar. 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PACHECO, E.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. p.73.

PROGRAM OF NATIONS UNITED FOR DEVELOPMENT. **Education for All Global Monitoring Report**. 2011. Disponível em:<www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efadevelopment-index.pdf> Acesso em: 12 maio 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Sustentar o Progresso Humano**: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Portugal. Ministério dos Negócios Estrangeiros.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205 – 224.

SILVA, M. M. J. da. O Lugar do Serviço Social na Educação. In: _____ (Org.). **Serviço Social na Educação**: Teoria e Prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 15 – 32.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SINASEFE - BA. 2013. Disponível em: <http://www.sinasefebahia.org.br/noticias.php?news_not_pk=2369> Acesso em: 29 maio 2015.

TAVARES, K. Os efeitos do Consenso de Washington na economia brasileira. **Política e Economia**, 2011. Disponível em: <http://www.politicaeeconomia.com/2011/10/os-efeitos-do-consenso-de-washington-na.html?m=1> Acesso em: 08 maio 2015.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 103 – 128.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**, 1990.
Disponível em: <<http://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3311-9>> Acesso em: 25 fev. 2015.

Recebido: 31/07/2015

Aprovado: 20/10/2015